Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 6870279
Centre d'intérêt: 570

Lepage, Rachel.

Facteurs explicatifs des aspects conflictuels de l'acte pédagogique d'une enseignante au pré-scolaire : une étude expérientielle / par Rachel Lepage. -- [Trois-Rivières?] : R. Lepage, 1986.
vii, 67 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. iv-vii.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Comportement de l'enseignant * Opinion de l'enseignant * Satisfaction de l'enseignant * Auto-évaluation * Conflit * Relations interpersonnelles * Relations administrateur-enseignant * Préscolaire (Ordre d'enseignement)

Ce texte est un témoignage. Il rend compte du cheminement d'une enseignante qui découvre que bien qu'ayant des connaissances, des attitudes et des habiletés qui font d'elle une éducatrice, l'environnement scolaire où elle enseigne offre des résistances qui affaiblissent l'expression de son geste pédagogique. L'auteure tenait un journal de classe. Par rétrospection, elle a recueilli son vécu et plus particulièrement son vécu pédagogique qu'elle a analysé et ordonné de façon séquentielle, dans le but de dégager une meilleure compréhension de son geste éducatif. Le texte montre que la récupération du vécu pédagogique par l'enseignant, dans un effort de réflexion, d'analyse et d'écriture peut contribuer à fournir des explications aux problèmes que l'enseignant vit quotidiennement.

Type de document: r

EDUQ 8870279

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

- ☐ Mémoire
- ☐ Rapport de recherche
- ☐ Rapport de stage

Nom du candidat: Rachel Lepage

Diplôme postulé: Maîtrise en éducation

Nom du directeur de recherche: Madeleine Roy

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: Facteurs explicatifs des aspects conflictuels de l'acte pédagogique d'une enseignante au pré-scolaire

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC BIBLIOTHÈQUE TROIS-RIVIÈRES

Ce texte est un témoignage. Il veut rendre compte du cheminement d'une enseignante, qui découvre que bien qu'ayant des connaissances, des attitudes et des habiletés qui font d'elle une éducatrice, découvre aussi que l'environnement scolaire où elle enseigne, offre des résistances qui affaiblissent l'expression de son geste pédagogique.

L'approche de recherche utilisée est de nature expérientielle, se comparant à l'étude de cas en ce sens que l'auteure a accordé la priorité à son vécu. Un vécu qui est considéré comme une source importante d'informations. La principale méthode utilisée fut celle du journal et de la rétrospection grâce auxquels l'auteure a recueilli son vécu et plus particulièrement son vécu pédagogique. Un vécu qu'elle a analysé et ordonné de façon séquentielle, dans le but de dégager une meilleure compréhension de son geste éducatif.

Dans le premier chapitre l'auteure se situe sur la trajectoire qui l'a conduite à l'exercice de l'activité éducative notamment au niveau pré-scolaire. On y retrouve l'écolière qu'elle fut, ses modèles, son choix de carrière ainsi qu'une brève et non moins déterminante influence.

Dans un deuxième chapitre l'auteure livre son expérience de l'enseignement. Elle commence par relater son insertion dans le milieu scolaire. Par la suite, elle trace un auto-portrait de la personne enseignante qu'elle est, sous l'angle des aspects de sa personnalité facilitant et non-facilitant l'expression de son geste éducatif. Ce qui l'amène à décrire le milieu particulier où s'inscrit sa pratique comme enseignante, les conditions favorables et les conditions défavorables à l'expression de ce même geste. Après ces présentations, sont décrits les principaux événements qui ont marqué l'histoire de son expérience pédagogique. Sont aussi racontées les difficultés auxquelles elle a été confrontée à ses débuts dans l'enseignement, comment elle est arrivée à pallier la situation par l'élaboration d'un mode d'intervention opérationnel,

★ *Le résumé doit être dactylographié à double interligne*

c'est-à-dire d'une façon de faire "personnalisée" qui l'amène à des rapprochements avec de lointains modèles. Par la suite l'auteure s'exprime sur une année exceptionnelle au point de vue de la satisfaction au travail, une année suivie d'une interruption d'un an pour fin d'études. L'auteure termine son texte en relatant son retour à la pratique après cette pause. Elle expose l'essentiel qui se dégage de ces trois dernières années d'enseignement où elle a vu naître et s'aggraver une situation de crise. Enfin, après cette rétrospective, des conclusions sont tirées et l'avenir s'entrouvre.

Essentiellement ce texte part du point de vue d'une enseignante et de son expérience. Il suggère que la récupération de son vécu pédagogique par l'effort de la réflexion, de l'analyse et de l'écriture peut contribuer à fournir des explications à propos des problèmes que l'enseignant vit tous les jours.

Rachel Lepage

Signature du candidat

Date: 25/2/86

Madeleine S. Ph.D.

Signature du directeur de recherche

Date: 3e trim. 85.

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

FACTEURS EXPLICATIFS DES ASPECTS CONFLICTUELS DE L'ACTE PEDAGOGIQUE D'UNE ENSEIGNANTE AU PRE-SCOLAIRE

UNE ETUDE EXPERIENTIELLE

par

RACHEL LEPAGE

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L' Université du Québec à Trois-Rivières

Février 1986

REMERCIEMENTS

A tous les enfants qui m'ont appris à faire l'école

ainsi qu'à

ma dernière directrice sans qui ce texte n'aurait d'existence.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES..... ii

INTRODUCTION..... 1

CHAPITRE I : Description de ma démarche de recherche..... 3

1.1 Situation du problème..... 3
1.2 Importance de la recherche..... 5
1.3 Objectif de la recherche..... 6
1.4 Cadre de référence..... 7
1.5 Question de recherche..... 8
1.6 Méthodologie..... 8

CHAPITRE II : Sur la trajectoire scolaire..... 12

2.1 Moi, l'écolière..... 12
2.2 Mes modèles..... 14
2.3 Mon choix de carrière..... 16
2.4 Une influence peu marginale..... 18

CHAPITRE III : De la formation des maîtres à la formation des êtres..... 20

3.1 L'insertion dans le milieu scolaire..... 20
3.2 La personne enseignante que je suis..... 23
3.3 Le milieu scolaire où s'est inscrit ma pratique éducative..... 31

CHAPITRE IV : Apparition, montée et résolution d'une crise..... 40

4.1 L'évocation de mes premières expériences d'enseignement... 40
4.2 La crise en voie d'être résorbée..... 45
4.3 La normalienne du petit écran..... 50

CHAPITRE V : De la fête à la défaite..... 52

5.1 L'année fête..... 52
5.2 Son corollaire..... 54
5.3 Le retour de la dernière chance..... 56

CONCLUSION..... 60

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... iv

BIBLIOGRAPHIE..... v

INTRODUCTION

Ce texte est un témoignage. Il veut rendre compte du cheminement d'une enseignante qui découvre, bien qu'ayant des connaissances, des attitudes et des habiletés qui font d'elle une éducatrice, que l'environnement scolaire où elle enseigne offre des résistances qui affaiblissent l'expression de son geste pédagogique.

L'approche de recherche utilisée est de nature expérientielle, se comparant à l'étude de cas, en ce sens que l'auteure a accordé la priorité à son vécu. Un vécu qui est considéré comme une source importante d'information . La principale méthode utilisée fut celle du journal et de la rétrospection grâce auxquels l'auteure a recueilli ses informations et plus particulièrement celles rattachées à son expérience pédagogique.Ces données furent analysées et organisées de façon séquentielle, dans le but de dégager une meilleure compréhension de son geste éducatif.

Dans le premier chapitre, l'auteure se situe sur la trajectoire qui l'a conduite à l'exercice de l'activité éducative, notamment au niveau pré-scolaire. On y retrouve l'écolière qu'elle fut, ses modèles, son choix de carrière ainsi qu'une brève et non moins déterminante influence.

Dans un deuxième chapitre l'auteure livre son expérience de

l'enseignement. Elle commence par relater son insertion dans le milieu scolaire. Par la suite, elle trace un autoportrait de la personne enseignante qu'elle est, sous l'angle des aspects de sa personnalité qui à certains moments ont facilités, et à d'autres non, l'expression de son geste éducatif. Ce qui l'amène à décrire le milieu particulier où s'inscrit sa pratique comme enseignante, les conditions favorables et les conditions défavorables à l'expression de ce même geste. Après ces présentations, sont décrits les principaux événements qui ont marqué l'histoire de son expérience pédagogique. Sont aussi racontées les difficultés auxquelles elle a été confrontée à ses débuts dans l'enseignement, comment elle est arrivée à pallier la situation par l'élaboration d'un mode d'intervention opérationnel, c'est-à-dire d'une façon de faire "personnalisée" qui l'amène à des rapprochements avec de lointains modèles. Par la suite, l'auteure s'exprime sur une année exceptionnelle au point de vue de la satisfaction au travail, une année suivie d'une interruption d'un an pour fin d'études. L'auteure termine son texte en relatant son retour à la pratique après cette pause. Elle expose l'essentiel qui se dégage de ces trois dernières années d'enseignement où elle a vu naître et s'aggraver une situation de crise. Enfin, après cette rétrospective, des conclusions sont tirées et l'avenir s'entrouvre.

Essentiellement ce texte part du point de vue d'une enseignante et de son expérience. Il ose croire que la récupération de son vécu pédagogique par l'effort de la réflexion, de l'analyse et de l'écriture peut contribuer à fournir des explications quant aux problèmes auxquels font quotidiennement face les enseignants.

CHAPITRE I

Description de ma démarche de recherche

1.1 Situation du problème

Etre une adulte dans un monde d'enfants. Cloisonnée dans un rectangle classe. L'esprit alerte, l'esprit ouvert. Disponible. Le plus souvent penchée pour remonter jusqu'à eux. Avec eux faire les petites choses en grand. Faire les grandes avec beaucoup de simplicité. Se soucier du "être" et du "devenir" de chacun. Sans en oublier un seul. Vulgariser sans abaisser. Animer, valoriser, accueillir, donner. Apprécier. Intervenir ou s'en abstenir. Comprendre, apprendre. Les prendre, là où ils sont, comme ils sont. Les aimer. Bien les aimer dans l'action et l'interaction. Les suivre, dans les comment et les pourquoi. Afin qu'ils vivent cette part d'enfance étalée sur dix mois. D'un bord à l'autre d'un après et avant été. Tout ce que cela exige d'attention. Tout ce que cela demande de cohérence entre le vouloir et le geste. Pour la croissance. Une qualité de présence. Une présence de toute importance. Pour la croissance et les apprentissages.

Dix ans déjà!

Avec des heures qui n'en finissaient pas, parfois. Avec des jours trop vite passés, d'autres fois. Des envies de partir, ne plus y

revenir. Revenir sans être partie. Y rester, continuer. Enseigner. Eduquer. Les savoir, les savoir-être, les savoir-faire. Les miens, les leurs.

Un métier? Un gagne-pain?

Un travail pour s'actualiser. Y être et s'y réaliser. Réaliser aussi que... Tous ces pourquoi à la fois! Vouloir comprendre.

S'interroger.

Me demander
"Si le milieu scolaire où s'inscrit ma pratique d'enseignement pose des limites à l'expression de son geste éducatif?"

Pour cela, chercher.
Essayer de comprendre.
Mais comment?

En retraçant l'expérience. La laisser me parler. Me parler à travers elle. M'apprendre.

Descendre aux portes de mon enfance passée, d'hier, de plusieurs journées.

Remonter la filière scolaire, pour arriver à dépasser le problème sur lequel j'ai trébuché.

Faire en sorte qu'il soit solutionné.

Rompre le silence. Accepter de me révéler.

Partager cette expérience avec la même générosité que connaît l'acte d'éduquer.

Me relier à d'autres expériences dans la confidence. Dans le rapprochement de l'écriture et de la lecture. Dans l'engagement et la gratuité qui sont de même nature.

Ressentir une grande solidarité envers tous ceux et celles qui, comme moi, font le métier d'enseigner,

dans un espace cloisonné
avec des enfants
qu'on leur a confiés.

Pour la traversée de dix mois d'une année,
de plusieurs années, d'une vie qui ne doit pas nous échapper,
pour que la vie soit, même si les aînés que nous sommes seront passés.

1.2 Importance de la recherche

Pour solutionner le problème soulevé, il s'est apparu nécessaire de récupérer l'ensemble de mon expérience d'enseignement et, par la suite, l'analyser afin d'en tirer les conclusions qui amélioreront ma vie d'enseignante.

Par ce travail, j'espère un perfectionnement professionnel, une

intention qui d'emblée le situe dans le cadre de l'éducation permanente.

L'originalité de cette étude provient du fait qu'elle ne traitera pas de l'activité éducative en tant que telle, mais d'une personne qui exerce cette activité.

J'entrevois cette étude comme un geste de solidarité à l'endroit de tous les enseignants, ceux (celles) qui oeuvrent au primaire et au pré-scolaire. A ceux qui cherchent à optimiser leur action pédagogique et à s'actualiser dans la complexité du milieu éducatif. Si ce travail revêt le caractère d'une étude de cas, la raison en est attribuable dans une large part au fait qu'à l'intérieur de mon expérience d'éducatrice j'aurais souhaité partager le vécu professionnel d'autres enseignants(es). A certains moments d'une démarche, le partage d'une expérience humaine est plus stimulant que bien des théories. L'enseignant(e) qui éventuellement lira mon texte pourra en dépasser le caractère personnel pour en découvrir ce qui est plus universel dans le témoignage de cette expérience. Ce travail peut aider quelqu'un d'autre dans la réalisation de son devenir d'enseignant(e) et lui faire d'avantage apprécier ce métier que nous partageons.

1.3 Objectif de la recherche

Comme ce travail répond à la fois à un devoir académique et à un besoin fondamental de perfectionnement, l'objectif poursuivi est de

s'approprier la totalité de son expérience d'enseignement dans le but de réévaluer son orientation professionnelle et de communiquer à d'autres enseignants(es) les fruits de cette réflexion et auto-analyse.

1.4 Cadre de référence

La démarche de recherche que j'ai choisie pour mener cette étude est la démarche heuristique telle que l'a décrite Moustakas (1973). En effet, cet auteur la présente comme étant un type de recherche qui conduit l'individu vers la découverte et les méthodes qui lui permettent de poursuivre plus avant, par lui-même, ses investigations.

Cette dernière définition de la démarche heuristique se compare très bien à l'étude de cas utilisée par Mucchielli (1968) et Hilleay (1956). D'après Hilleay, l'étude de cas est l'examen de la vie ou de certains comportements d'un individu. Cet auteur mentionne que ces données peuvent être recueillies à partir de l'enquête, du journal ou de tout autre document en rapport avec l'objet de l'étude. L'auteur circonscrit sa vision de l'approche quand il dit: "His object is to learn the truth by diagnosis". Dans la présente étude, les données pertinentes au but poursuivi proviennent d'un journal de classe et d'une rétrospection. L'analyse et l'interprétation des données se sont faites selon les deux classes conceptuelles suivantes: satisfaction et insatisfaction dans l'acte pédagogique global.

Quatre phases dans le processus de la démarche heuristique ont été dégagées par Peter Erik Craig. Celles-ci sont: l'interrogation, l'exploration, la compréhension et la communication. Il convient de préciser que ces étapes ne doivent pas être considérées comme des entités séparées mais interdépendantes.

1.5 Question de recherche

Ce sont les données recueillies d'un journal de classe qui, me laissant avec des zones d'ombres inquiétantes, m'invitèrent à retracer par le truchement d'une rétrospection écrite les événements qui m'avaient conduite à l'exercice de l'enseignement, notamment au pré-scolaire. Cette direction m'était indiquée par la récurrence d'un doute qui avait de plus en plus de résonnance en moi: "Est-ce que je n'avais pas commis une erreur monumentale en choisissant l'enseignement pour activité professionnelle ? Plus précisément, ma question de recherche est la suivante : "Est-il normale que le milieu où s'inscrit la pratique d'enseignement (qui devrait être éducatif) pose des limites sérieuses à l'atteinte d'une bonne qualité professionnelle ?

1.6 Méthodologie

La présente étude s'appuie sur la démarche privilégiée par Craig. Premièrement se pose l'interrogation reliée à la pertinence du choix

de carrière. Deuxièmement se situe l'étape de l'exploration. Cette étape consiste à regarder et à décrire les divers éléments que constituent mes expériences d'ancienne écolière et d'enseignante. Il s'agit donc à ce moment de recueillir les données qui font le corpus de l'étude. A la troisième étape, on retrouve chez Craig la compréhension des expériences. A ce stade de la présente étude, et dans un premier temps, j'identifierai les différents éléments; je les mettrai en relation, puis, en dernier lieu, je reconstituerai l'expérience pour en saisir les configurations et en découvrir les substrats. Toujours selon Craig, la quatrième étape fait référence à la communication de la recherche.

Ma recherche étant centrée sur mon expérience pédagogique, sa première source d'information est la récupération et l'analyse de mon vécu pédagogique recueilli par la rédaction d'un journal de classe tenu sur une période d'un an.

Ma deuxième source d'information est la rédaction et l'analyse d'une rétrospection qui, dans un premier temps, me fit refaire à rebours la trajectoire qui m'avait conduite jusqu'à l'enseignement comme choix de carrière. Dans un second temps, j'entrepris par rétrospection la récupération de l'ensemble de mes expériences d'enseignante. La compréhension des données m'amènera à des décisions quant à mon propre devenir comme enseignante.

Etant donné que la démarche de ma recherche est une étude de cas, elle revêt, de ce fait, un caractère très personnel. Le lecteur

éventuel de ce rapport de recherche ne devra pas se surprendre de l'absence de citation, nonobstant la consultation de nombreux écrits qui ont influencé le cheminement de cette étude. Les ouvrages en question seront cités dans une bibliographie annexée à ce rapport de recherche.

"De l'école je n'ai rien gardé,
ce n'était que des paroles
pour m'écarter de l'été."

Jean-Pierre Ferland

CHAPITRE II

Sur la trajectoire scolaire

2.1 Moi, l'écolière

Tout se joue avant cinq ans. Je les avais à peine quand, pour très longtemps, je fis mon entrée dans le milieu scolaire. J'entrai dans cet étrange monde par les coulisses d'une classe dite "enfantine", qui a peu de chose en commun avec nos actuelles classes maternelles. Je n'ai gardé de ce premier séjour dans l'enceinte de l'institution scolaire qu'un vague souvenir où l'été était resté accroché aux douceurs inoubliables d'un carré de sable.

La position scolaire que j'occupai pendant toutes les années de mon enfance et adolescence est nulle autre que celle de l'élève moyenne. Selon les références encore malheureusement en usage, j'ai été cette élève ni faible ni forte, pour ne pas dire celle qui se situe dans l'anonymat. Ma position de "bonne moyenne", je l'attribue en partie à mes fréquentes rêveries, aux pélerinages intérieurs que je menais sur les chemins irrésistibles et sans cesse renouvelés de ma fantaisie. Là, tout m'était permis, même d'aller du côté de l'été, nonobstant le fait que la neige en flocons serrés se soit affairée, à tisser des rideaux aux très larges fenêtres. De bon gré, je m'autorisais ces sporadiques fugues sans craindre les heurts du retour. Cela m'était rendu possible grâce à l'assurance que j'avais

d'être recueillie par une compagne qui, discrètement, me faisait rattraper le pas de la classe. Elle fut pendant ma scolarité au primaire ainsi qu'au secondaire mon plus fidèle professeur. Cette enfant, et plus tard cette adolescente, était devenue mon port d'attache, et j'allais quasi naturellement m'ancrer dans sa pédagogie innée. Je peux affirmer sans l'ombre d'une hésitation qu'elle individualisait l'enseignement avec un doigté, une sorte d'instinct qui échappe à toute description, même la plus savante. Par la suite, enseignante, j'ai su mettre à profit la contribution des pairs au service de l'apprentissage.

C'est au milieu des années 50 que je commençai ma scolarisation. Mises à part mes deux dernières années au secondaire, je n'ai fréquenté qu'une seule école. Une institution privée, un petit pensionnat d'époque où quelques externes venaient grossir les effectifs; j'étais de ce nombre. Des pages de ma rétrospection relatant mes débuts en tant qu'écolière, se dégagent deux constantes en regard de mon bon fonctionnement comme élève ainsi que de ma satisfaction à l'école. La première est rattachée à certaines matières scolaires tandis que la seconde est déterminée par le type de relation qui prévalait entre l'enseignant et moi.

Les souvenirs que j'ai conservés de mes premières scolarités abondent dans le même sens que les résultats relevés de mes bulletins. Il m'est apparu clairement que les matières, où ma curiosité et mon imagination pouvaient s'exprimer autrement que dans la clandestinité de la rêverie, ces matières exerçaient un plus grand intérêt chez moi

que tout autre. Cela vaut pour bien des matières exception faite en français de la très raisonnée partie grammaticale. Au secondaire se sont ajoutées d'autres matières qui surent grandement me captiver, l'histoire et les sciences de la nature. L'autre constante, qui est mise en évidence par l'analyse de ma rétrospection scolaire, peut expliquer, en partie, la place importante que plus tard, comme enseignante, j'accordai à la relation maître-élève. L'analyse de ces données révèle qu'il existe un lien certain entre l'intérêt et les résultats que je marquai à l'endroit de telle ou telle matière, suivant l'attachement qui me reliait à chacun des enseignants qui défilèrent dans mon premier passé scolaire. Lorsque je sentais l'affection de l'enseignant, je grandissais comme une fleur au soleil et, dans le cas inverse, je me fanais. C'est ainsi que j'ai pu être faible en physique une année et, l'année suivante, faire preuve de hautes performances, dû au seul changement de professeur. Cette précieuse chaleur humaine me faisait découvrir une motivation qui dynamisait des aptitudes, autrement pas toujours évidentes.

2.2 Mes modèles

Il s'impose de mentionner quelque part dans ce propos, que bien que les jeux symboliques aient occupé une place de choix dans mon enfance, je n'ai gardé aucun souvenir d'avoir "joué à l'école" comme cela se dit en langage courant. En interrogeant la petite fille que j'ai été, au sujet des jeux qui marquèrent le printemps de ma vie, par une heureuse coïncidence, je croisai ceux qui ont été

vraisemblablement mes premiers héros. Etonnée par leurs révélations, je réalisai qu'ils furent, d'une certaine manière, des modèles qui influencèrent indirectement mon choix de carrière et, par la suite, mon type d'intervention en classe.

Ces héros influents de mon enfance sont nuls autres que quelques-uns des personnages de mes émissions enfantines. C'est devant l'écran enneigé d'une jeune technologie, qu'enfant, je prenais plaisir à entrer dans les jeux de "Monsieur Surprise" et de "Madeleine", la bricoleuse. Deux têtes d'affiche de la célèbre "Boîte à surprise". Les samedis matin de quelques années consécutives, c'est la très sympathique "Maman Fonfon" qui prenait la relève. Ces trois figures de la télévision enfantine des années 50 - début 60 furent, chacune à sa façon, déterminantes. Sous mes yeux émerveillés, la souriante Madeleine Arbour, spécialiste des arts plastiques, transformait l'ordinaire en extraordinaire. Elle avait ce don de mettre en route vers ses propres transformations de l'environnement la fidèle spectatrice que j'étais. Claudine Vallerand qui se rendait "fonfonnette" m'apparaît aujourd'hui comme la pionnière des éducatrices du pré-scolaire. Mais le personnage qui m'impressionna le plus, au sens qu'il exerça une plus grande influence dans ma façon d'être et aussi de faire en classe, est Pierre Thériault. Celui qui pendant plusieurs années fut le maître de cérémonie incontesté de la célèbre émission enfantine. Chez lui, c'est le poète qui me fascinait.Sur le coup de quatre heures, animé d'un enthousiasme, d'une fraîcheur, il sortait de la vulgaire boîte de carton. C'est à cette heure que la fête quotidienne commençait, ou se poursuivait, par la

magie du petit écran.

Ces personnages me semblaient plus vrais que la réalité, ou du moins tout aussi vrais. Je leur dois d'avoir semé en moi le désir d'être une "éveilleuse de vie": une éducatrice.

D'eux, je crois avoir reçu mes premières leçons de pédagogie. C'est-à-dire: Où aller chercher l'enfant? Comment susciter et entretenir son intérêt et que faire pour qu'il occupe pleinement sa place d'office: celle de son enfance? Ces êtres que la télévision faisait entrer dans ma maison comme des invités de classe, portaient toujours plus de beauté à mon oeil et de vérité à mon oreille, un complément sur mesure à ce que je recevais directement de mon entourage. Tout en servant mon imagination et ma curiosité, ils l'aiguisaient. Suspendue à leurs paroles et à leurs gestes, la vie apparaissait avec acuité, la plus belle chose qui pouvait arriver à la petite fille qu'alors j'étais.

2.3 Mon choix de carrière

Un passé qui va chercher trois décennies et quelques unités. Sur cet ensemble, la dernière dizaine ayant été largement partagée et retenue entre les murs de l'école élémentaire. Je ne suis pas arrivée dans l'enseignement comme on arrive dans la vie. C'est par un concours de circonstances que j'y suis, sans pour autant avoir été un quelconque jouet du hasard. Aussi curieux que cela puisse paraître, en

choisissant la formation des maîtres, je ne désirais pas me retrouver dans l'enseignement au sens actuel du terme. Cette assertion exige quelques explications. Mon intention première, en optant délibérément pour le baccalauréat en sciences de l'éducation, ne devait pas avoir pour destination finale l'école élémentaire comme telle, mais le milieu hospitalier. Pour avoir été hospitalisée à quelques reprises par le passé, et aussi pour avoir grandi parmi des modèles infirmiers, le milieu hospitalier, comme milieu de travail potentiel, exerçait un intérêt certain pour moi. Néanmoins, ma très grande sensibilité me faisait éprouver de sérieuses réticences face aux carrières médicales. Par contre, ces réserves n'éliminaient pas la possibilité d'exercer une profession para-médicale. Je savais pertinemment, avec ma propre expérience à l'appui, que l'enfant hospitalisé, retiré de son milieu familial par la force des événements, se retrouve dans un univers peu respectueux de son enfance, et cela malgré les bons soins physiques qu'il y reçoit. Il convient de souligner que mon choix d'orientation se situe vers la fin des années 60. Mes études secondaires terminées, aux limites de l'échéancier, pressée par le temps, il me fallait décider d'une orientation qui automatiquement engagerait mon avenir. A cette époque, seuls les plus grands centres hospitaliers spécialisés en médecine infantile offraient à leurs bénéficiaires des services éducatifs. De tels services répondaient effectivement à des besoins ponctuels, puisque, peu de temps après, quelques Cegep offrirent l'option "éducation spécialisée". J'étais déjà bien engagée dans ma formation universitaire lorsque ce type de service se généralisa dans de plus en plus d'hôpitaux. Plus j'avançais vers le terme de mes études, plus il me semblait important d'acquérir une solide expérience

en milieu scolaire avant d'entreprendre toute démarche dans cette direction.

Ce que je ne savais pas, c'est qu'en empruntant le chemin de l'école, j'allais être détournée de cette intention jusqu'à la perte de ce vouloir premier.

2.4 Une influence peu marginale

Un élément de l'itinéraire qui me conduisit jusqu'à l'enseignement ferait défaut, à ce propos, si j'omettais de mentionner une influence qui me fut pour le moins marquante. De la même manière qu'un très grand nombre de québécois de ma génération et celles, qui me précédèrent, j'ai été élevée dans la tradition chrétienne. Issue d'une famille profondément croyante, mes parents comme bien d'autres surent faire preuve d'une grande tolérance face à mes remises en question, particulièrement celles ayant trait à la pratique religieuse. C'est au moment de l'une d'elles, à l'intérieur d'un cours de philosophie, que je fis la connaissance avec un auteur qui imprima un tournant dans ma façon de penser et de comprendre le monde. Je veux parler de Pierre Teilhard de Chardin. C'est avec un profond intérêt que je lus quelques-uns de ses ouvrages, dont: LA PLACE DE L'HOMME DANS LA NATURE et PHENOMENE HUMAIN. Ces lectures me permirent d'appréhender ma propre perception de l'existence et de lui indiquer un sens. Son exeptionnelle vision de l'univers et la place que l'homme en général, et tout humain en particulier y occupent, nourrirent mes propres

réflexions. Ces dernières se devinrent des plate-formes, lesquelles se servirent d'assises afin de mieux se situer dans sa propre actualité en continuation. Son humanité s'impressionna considérablement. Son sens de l'humain joua à la faveur du sien, lequel devait trouver dans le domaine éducatif un lieu d'expression privilégié.Je croyais fermement qu'en contribuant à l'accomplissement d'autres êtres, en particulier les petits de l'homme,je s'accomplirais moi-même.

CHAPITRE III

De la formation des maîtres à la formation des êtres

3.1 L'insertion dans le milieu scolaire

Après que les portes de l'école primaire se furent ouvertes et puis refermées derrière moi, je ressentis la vive impression que tout ce qui avait précédé ce moment n'avait été ni plus ni moins qu'une longue préparation à cette réalité. Je venais de terminer, d'arpenter un long corridor, depuis l'enfance à ce jour, un couloir qui devait déboucher sur l'espace lumineux de la vraie vie. Enfin, allait se réaliser le projet d'avenir qui avait longuement germé en moi. Dans ce présent, l'avenir était au rendez-vous. J'allais m'actualiser en réalisant, c'est-à-dire en contribuant à la réalisation des êtres. Tout ce que je portais de talents, de rêves et d'espérances allait se concrétiser. Mon adhésion comme membre du personnel d'une commission scolaire transformait ainsi mon statut de "devenir" en celui "d'être". L'heure de la mutation avait sonné.

Même si ma lucidité était aveuglée par l'enthousiasme qui m'animait, je savais pertinemment que j'allais payer d'efforts et de travail le prix de cette nouvelle libération. Bien que la vie ait été généreuse à mon égard, j'estime cependant que rien n'avait été gratuit. Je saisissais bien les dimensions du défi que représente la traversée de l'idée à l'action. Un prix qui devait par la suite subir

les contrecoups de l'imprévisible, celui de l'inflation, puisque cette traversée s'avéra sous certains aspects celle des illusions.

Une école, un système social fractionné en cellules-classes, un calendrier, un horaire ponctué par le son d'une cloche, des programmes, des matières, des visées. De cet univers, mis à part les timides contacts que permettaient les stages de formation, ma plus pertinente référence demeurait mon propre passage comme élève à l'école primaire. Que de vécus et d'observations étaient intégrés à ma vie! La position inverse que j'allais tenir ferait toute la différence.

Dans ce rôle de jeune première j'avais tout à m'apprendre. Que devait être une école, quel rôle en particulier devais-je y tenir? Tout ceci appartenait à ma formation universitaire, au cours de laquelle j'avais élaboré, par le jeu des réflexions, une vision personnalisée de ce lieu commun. Cet endroit m'apparaissait dès lors comme un lieu hautement éducatif, où des êtres s'apprennent à être en étant et s'apprennent à apprendre sous la présence attentive d'un adulte responsable: l'éducateur. Je partais gagnante pour cette grande aventure. En dépit des lacunes inhérentes à l'inexpérience, je considérais que mon séjour préparatoire aux sciences de l'éducation m'avait dotée de notions de base qui rejoignaient l'essentiel. A mon avis, elles se résumaient à une connaissance substantielle de l'enfant. Qu'est-ce qu'un enfant? Quelles sont ses propres façons d'apprendre? En tant qu'intervenante, comment le respecter dans son propre processus d'apprentissage et de croissance? Somme toute,

comment l'accompagner pour ainsi favoriser son progrès? Ces connaissances me semblaient précieuses. Me faisaient défaut des techniques que seule l'expérience pouvait me faire acquérir. Ce déficit ne m'alarmait guère, car j'entrevoyais d'un bon oeil la possibilité d'en développer toute une panoplie en correspondance avec les besoins de ma tâche, et moulées aux exigences de ma personnalité. Tout compte fait, j'espérais qu'avec le temps et l'exercice j'allais combler mes lacunes, affiner mes habiletés, éliminer mes faiblesses. J'allais devenir une éducatrice. Je redevenais projet dans l'action.

La compréhension du rôle que j'allais exercer à travers les tâches qui m'étaient assignées se définit à travers les croyances et valeurs éducatives qui étaient miennes à mes débuts. J'ai tenté de les retracer, voici comment elles s'énoncent:

- L'enfant est un être neuf à part entière, présentant une inégalité expérientielle par rapport à l'adulte.
- La relation qui relie l'enfant à l'adulte en est une d'accompagnement.
- L'éducation prévaut sur l'enseignement, l'épanouissement sur l'apprentissage sans nier l'importance de ce dernier.
- C'est dans une atmosphère affective que l'enfant se développe, un enfant heureux est un enfant qui apprend.
- La principale responsabilité de l'éducateur, c'est de révéler l'enfant à lui-même, le faire s'apprécier pour ainsi évoluer.
- L'adulte en classe facilite les interrelations, aide l'enfant à se relier aux autres.
- Chaque enfant est plus important que le groupe.

- Les contenus sont déterminés en considération des besoins des enfants ou, si imposés, ils sont adaptés et modifiés.
- La procédure est tout aussi importante que le contenu.

3.2 La personne enseignante que je suis

Comme dans tout environnement à vocation spécifique, que l'on pense à la cuisine, au court de tennis ou bien à une agence de voyage, les locaux classe, et particulièrement ceux de la maternelle, n'offrent guère de dépaysement d'un local à un autre. A quelques choses près, même mobilier, mêmes matériaux traversés par les mêmes effluves que les mottes de plasticine et les pots de gouache ne peuvent retenir. La configuration de très jeunes personnalités réunies en présence de l'adulte confère à chaque classe son caractère unique, qui ne trouve son pareil nulle part ailleurs. Les différences les plus observables sur cet environnement sont signées par l'originalité du titulaire en fonction. Les paroles et les gestes que l'on exprime traduisent l'individualité propre à chaque humain. Ce que l'on est se reflète dans ce que l'on fait. Autrement dit, l'être influence dans une large mesure la façon d'être.

Si ce que l'on est se reflète dans la classe, quelles sont donc les caractéristiques de ma présence?

Celle que j'amène au travail chaque matin du calendrier scolaire, c'est toujours la même expression personnelle quel que soit le lieu où je me situe. L'environnement change, la fonction aussi, mais le

fondement demeure pratiquement le même.

D'un même naturel que celui que je porte aux enfants, je vais tenter de tracer un autoportrait dont la lecture pourra faire saisir l'expression de ma présence parmi les enfants.

En premier lieu, je vais dégager quelques traits de ma personnalité que j'estime favorables à l'expression de mon geste pédagogique, reléguant dans un dernier temps la livraison des traits qui le défavorisent.

Le premier trait de personnalité que j'ose présenter reprend dans un seul mouvement les grandes lignes de "l'humaniste" qu'au fond je suis. C'est ce même goût des êtres et de l'humain qui a influencé mon choix de carrière, et qui trouve tribune dans la quotidienneté scolaire. Cet humanisme suppose la reconnaissance de l'enfant comme étant un être à part entière ainsi que de l'enfance en tant que période déterminante de l'existence. Le monde de l'enfance c'est le monde de l'affectivité. C'est par une présence affectueuse que j'évolue parmi les enfants. L'affection que je ressens à leur égard va jusqu'à m'aider à sévir quand mon mandat de croissance m'y oblige. Quand je crois devoir les pénaliser, je le fais avec une fermeté imprégnée d'affection.

En ce qui concerne les précieuses connivences qui me relient aux enfants, je les dois à ma capacité d'entrer en contact avec l'autre, à mon authenticité, à ma sollicitude à leur égard, ainsi qu'à ma

solidarité dans l'appartenance à une même communauté. Ces dispositions personnelles me permettent de voir dans le même sens que l'enfant. Un regard dont un oeil a su conserver une certaine naïveté. Pour moi la naïveté n'est pas autre chose qu'une lucidité baignée de fraîcheur,une forme de spontanéité qui rend l'être à l'émerveillement. Le second oeil en est un dont l'expérience acquise a su aiguiser avantageusement la sensibilité. Un seul regard convergeant dans la direction du bien-être de l'enfance qui m'est confiée.

D'autres aspects de ma personnalité facilitent mes contacts avec les enfants. Je les considère comme des qualités, car ils ont le mérite de réduire la distance qui parfois sépare l'adulte de l'enfant. Des qualités qui, à mon avis, encouragent la communication.

Chez moi la logique formelle occupe peu de place. Par contre mon intuition ne rate aucune occasion, quand il s'agit de me livrer à l'expression sous bien des formes ou encore d'exciter mon imagination.

Je porte en virtualité des talents de comédienne qui m'ont généreusement servie, entre autres, à entamer et à maintenir le dialogue avec ceux dont le conflit linguistique nous rendait muets. Comme on le verra, j'enseigne dans une école francophone, et à des enfants dont la plupart sont d'expression anglaise. Le théâtre n'est pas le lieu de la réalité, mais celui de la représentation. Selon moi, l'exagération sous-jacente au geste théatral rend la réalité plus pédagogique.

Je demeure très sensorielle. Les ouvertures sensorielles de l'enfant de cinq ans, que je côtoie, n'ont pas encore connu l'outrage que la pseudo maturité a fait subir à celles de trop d'adultes. La pensée est merveilleusement enchâssée dans la chair, et cette merveille, encore inaltérée chez l'enfant, je sais la lui faire mettre à profit en lui faisant profiter de la mienne.

A l'école comme ailleurs, j'utilise les services de mon sixième sens: le sens de l'humour. Un sens qui tantôt est l'expression de ma fantaisie, tantôt celle de ma profondeur qui vient chercher son "souffle". Deux aspects d'une même réalité, qui loin d'être incompatibles se supportent mutuellement. Avec un pas qui s'apparente à celui de la tortue, je me rattrappe dans la vivacité de la répartie et du geste. On devine aisément qu'il ne s'agit pas d'un humour incisif, mais plutôt d'une sorte de tendresse déguisée. Croyez que j'accueille toujours comme l'un des plus beaux compliments le "tu nous fait rire" des enfants. Il m'est doux de penser que mon côté fantaisiste contribue à mieux situer ou rapatrier l'enfant dans le propre de son enfance.

L'intuition et l'imagination, qui caractérisent mon type de pensée, me facilitent l'accès à l'enfant. D'ailleurs mon type de pensée s'apparente à celui de l'enfant. Dans mon cas, l'imagination, en particulier, recèle un pouvoir, celui de jeter des passerelles entre l'enfant et moi.

Mon imagination, tout en s'inspirant de la réalité enfantine,

l'honore. Qu'il s'agisse de la lecture d'un conte, de l'élaboration d'une activité ou de la réalisation d'un objet du plus anodin au plus inusité, mon imagination compose avec celle des enfants. Les imaginations jumelées dans la coopération se débrident et produisent. Le monde de l'enfance c'est aussi celui des "petits riens" en apparence banals. Pour l'enfant, un vulgaire caillou prend la valeur d'une pièce de collection et donne lieu à bien des possibilités. A l'instar de l'enfant, j'ai moi aussi le sens du "petit rien". Avec des "petits riens", les enfants et moi arrivons à faire de grandes réalisations, grandes en ceci qu'elles sont à la mesure de l'enfance. En allant chercher les éléments offerts par l'environnement immédiat, en utilisant des matériaux tout simples, à la portée de la main, nous inventons des plaisirs tangibles. Cela m'étonne toujours.

Chez moi innover ne répond pas à une prescription extérieure, mais correspond à une nécessité intrinsèque. Faire du neuf en inventant des objets, des contes, des jeux, ou encore en leur introduisant des éléments nouveaux. Tout compte fait, modifier et transformer. En transformant la réalité scolaire telle qu'elle se trouve, il me semble que je deviens plus vraie en rendant plus vrai. En participant à l'amélioration de la simple réalité, je participe à l'expression de la vérité. Mon imagination se présente alors comme une attiseuse d'être et d'agir, qui m'aide à accomplir ma mission éducative.

Les facettes de ma personnalité sur lesquelles je viens de m'attarder, répondent à un souci: celui du Bien - du Beau - du Bon en

toute chose. Cette devise de qualité s'entraîne jusqu'au perfectionnisme voire, à l'occasion, jusqu'à la déception. Je laisse sous silence le revers pour n'en souligner que l'aspect positif. En tenant compte de la maturité liée au jeune âge de *l'enfant*, en reconnaissant ses potentialités virtuelles, j'avive chez lui un désir de qualité. Une recherche que je conçois comme étant inhérente à la condition que l'on partage: la condition humaine. Pris sous un angle esthétique, ce souci peut être ainsi traduit: "le contenant a une importance que le contenu n'a pas. Un contenant que l'on néglige affecte l'essence et la valeur du contenu". Cette application à la qualité, vaut non seulement pour les apparences, qui relèvent du regard ,mais pour toutes sortes de manifestations sensorielles. La publicité est la preuve la plus patente de l'impact que peuvent exercer les apparences. Il me semble que les apparences renaturalisées (par opposition à artificielles) exercent une influence, qui loin de détourner de l'essentiel sont comme des mains qui en assurent la livraison. Soigner les apparences pour éviter qu'elles deviennent trompeuses. La classe, comme lieu hautement éducatif, en est un où je ne néglige pas de faire la promotion du Bien - du Bon - du Beau.

Dans l'actuel contexte, un trait de personnalité dit positif se montre favorable à rendre mon geste davantage pédagogique. Dès lors, un trait est qualifié de négatif s'il lui fait obstacle, le freine, le réduit ou l'empêche. Comme une journée, la personnalité se compose de sa nuit et de son jour, lesquels ont des raisons d'être différentes. A mon avis, un trait de personnalité prend un caractère négatif à cause de notre incapacité à le maîtriser ou à s'en servir. Une incapacité

ingrat. Par contre, si je disposais de plus de temps, il se pourrait que je reformule la même doléance. Ma difficulté à articuler mon geste pédagogique à l'intérieur de séquences logiques s'occasionne des pertes de temps que des distractions viennent grossir.

En effet, je marque une propension à la distraction, mon attention étant facilement sollicitée par le moindre détail. Détail qui me retient parfois jusqu'à perdre le fil de la situation que j'ai, sans avis préalable, abandonné. Sans doute pourrait-on m'accuser de délit de fuite involontaire. Ces incursions à l'extérieur du sujet, ou tout simplement ce stationnement prolongé sur un détail, a pour effet de me déconcentrer. Lorsqu'il est question de déconcentration, automatiquement l'on pense démantèlement, ou encore désobilisation. J'aimerais mentionner un point qui m'apparaît important, celui qui, dans ce phénomène de déconcentration, est occasionné par l'enfant lui-même. Dans un regroupement classe, chaque enfant figure comme un détail de cet ensemble. L'importance que j'accorde à chacun des enfants, fait qu'il arrive à mon attention d'être démesurément captée par un seul d'entre eux, et cela pour diverses raisons. Par exemple, il peut s'agir d'accorder un surcroît d'attention à un enfant ayant un comportement agité, ou encore à un autre éprouvant une quelconque difficulté. Pendant longtemps, je ne parvenais à faire une judicieuse distribution de mon attention, ce qui me laissait littéralement monopolisée. Surcentrée et paradoxalement décentrée, j'augmentais par voie de fait cette fameuse particularité que chez moi j'identifie comme une tendance à la dispersion. Dans ce cas, il m'était difficile de fixer à nouveau mon attention et, très souvent, c'était à perte que

je récupérais. Pour leur part, les enfants partageaient mes frais de séjour, non à l'étranger mais dans la très familière situation. Leur intérêt pour l'activité en cours en était affecté.

Aujourd'hui, je suis fière des progrès que j'ai su réaliser sur ce dernier point.

3.3 Le milieu scolaire où s'est inscrite ma pratique éducative

Mis à part un séjour d'un an à Bordeaux, dans le cadre des échanges d'enseignants entre la France et le Québec, l'ensemble de mon expérience scolaire, comme responsable de classe, fut acquise dans l'enceinte d'une même école.

L'institution en question présente une particularité qu'elle ne partage qu'avec un très petit nombre d'écoles. Il s'agit d'une école élémentaire qui relève d'une commission scolaire catholique, située dans une agglomération majoritairement anglophone. Elle est l'une des rares, sinon la seule, institution française de l'endroit. Les enseignes des édifices commerciaux et autres, certes, affichent leurs premières couleurs dans la langue de Molière, mais c'est avec celle de Shakespeare que les échanges sont audibles.

Afin de situer cette école dans son contexte socio-culturel, il convient de préciser qu'elle était menacée de fermeture à mon arrivée en septembre 1974. Depuis, cette école a vu ses effectifs doubler, et

cela dans l'espace de quelques années. Cet accroissement est lié à la conjoncture politique québécoise des années 70. La situation est maintenant stabilisée. Environ 170 enfants fréquentent cette école primaire, incluant les enfants inscrits au pré-scolaire. Ecole d'expression française, elle présente un profil de clientèle unique. En effet, 65% des élèves sont issus de familles anglophones. L'exploit va donc jusqu'à intégrer une majorité linguistique dans une minorité. Compte tenu de ces considérations, on conviendra que ce milieu particulier a profondément influencé la nature et la forme même de mon expérience pédagogique.

La tâche qui me fut assignée à mes débuts, c'est-à-dire pendant mes deux années de pratique, fut double. Etant donné la faible population scolaire, il fallait combiner les tâches selon des aménagements internes. Embauchée pour implanter la maternelle à demi-temps, je fus de plus chargée de l'enseignement de la lecture et de l'écriture à des enfants âgés de 6 ans, et l'année suivante à ceux de 7 ans. Somme toute, j'enseignais à des élèves qui, pour la plupart, ne faisaient que balbutier le français, langue de communication dont il fallait faire acquérir les mécanismes de la représentation graphique. De plus, j'improvisais le pré-scolaire dans un décor à cent lieues des normes recommandées par le ministère de l'Education. Toute chose ayant un commencement.

Dès mon engagement, je considérais l'ampleur de ma tâche. Que pouvais-je espérer de plus? J'avais un emploi, de l'enthousiasme, la jeunesse et de la détermination. J'avais enfin la matière ductile

indispensable au modeleur.

En contrepartie de cette tâche peu commune que l'inexpérience venait amplifier, je me retrouvai sous la direction d'une personne à mon avis exeptionnelle.

La compétence pédagogique de cette directrice, son sens de l'humain, son envergure, son dynamisme bien dosé et sa bonne humeur me furent une aide voire à l'occasion, d'un grand secours. Partageant son temps entre deux écoles, situées à plusieurs kilomètres l'une de l'autre, elle exerçait dans l'équipe un "leadership" démocratique favorable à l'initiative personnelle. Elle rend bien, à mon esprit, la justesse de l'affirmation qui veut que la qualité de la présence vaille mieux que sa fréquence. Au dessus de nous par la richesse de sa personnalité, son âge et sa compétence, elle était non moins avec nous. Sa seule présence ravivait le désir d'améliorer nos pratiques scolaires. Je fais usage de la première personne du pluriel car, à l'époque, j'avais l'impression d'appartenir à une équipe solidaire, ce qui n'est malheureusement pas le cas à l'heure où j'écris ce texte. Un autre bien inestimable, dont elle nous gratifiait, c'est la confiance qu'elle nous manifestait. Il ne s'agissait pas, bien sûr, d'une confiance aveugle du type évasif qui s'abrite sous la passivité, mais plutôt de celle qui se manifeste tantôt par des attentions discrètes, tantôt par des conseils judicieux ou encore par des interventions tangibles. Participer au réaménagement de ma classe, contribuer à l'élaboration du matériel, collaborer à la cueillette de données sur un sujet que je désirais exploiter avec les enfants, n'étaient pas

incompatibles avec sa tâche. Le tout accompagné, précédé ou suivi de discussions hautement pédagogiques ou tout simplement anodines. Elle était à la fois création et récréation. En plus d'apprécier mon travail, elle m'accordait toute la marge de manoeuvre dont j'avais grandement besoin. Comme personne, elle savait reconnaître que l'inexpérience propre aux débutants accroit la somme des erreurs pouvant entacher les résultats espérés. C'est avec une même compréhension qu'elle acceuillait succès et insuccès. Elle connaissait l'exigence de ma tâche, loin de se contenter de la dénoncer, elle soulignait plutôt l'importance du travail que j'accomplissais.

Ce type d'encadrement non directif mais non moins balisé figure comme étant la condition externe qui fut la plus favorable à l'expression de mon geste.

Quelles sont alors les conditions inhérentes à ce premier emploi qui rendirent plus complexe une tâche qui déjà l'était? A l'analyse, j'ai relevé deux types de conditions qui me furent défavorables. D'une part, celles qui sont inséparables de l'acte éducatif et, d'autre part, celles qui sont sous-jacentes au milieu où se sont inscrites mes premières pratique scolaire.

J'aborde de ce pas le facteur unique, mais à ramifications multiples, que représente l'intervention dirigée sur plusieurs dynamiques douées du mouvement. Présentation quelque peu alambiquée pour exprimer cette réalité dûment évidente, liée à l'institution scolaire même. Celle d'avoir à charge plusieurs individus du même âge, pétillants de vie, rassemblés dans un même espace pour des motifs connus.

Il est un défi de taille pour l'adulte à l'intérieur de cette rencontre, que d'arriver à canaliser toute cette masse d'énergie, pour la mettre au service de la croissance et de l'apprentissage.

Lors de ma formation universitaire, j'avais déjà anticipé cette difficulté au cours de mon stage de prise en charge de la classe. Cet obstacle me devint d'autant plus gênant par l'importance prononcée que j'accordais à chacun des enfants qui relevaient de ma responsabilité. En regard de la pluralité chaque individu représente une division de l'espace. Le facteur temps, dans ce même ensemble subdivisé lui aussi, me tendit ses filets, puisque j'étais prise au piège de l'immédiateté. Ce n'est que plus tard, après de nombreuses récidives que j'appris à mieux doser mes réponses aux " je suis " et aux " je veux " ainsi qu'aux " il faut" ponctuels de chacun des enfants.

Il n'existe ni d'école, ni de tâche idéale, nul ne l'ignore. Cependant l'on peut admettre aisément que des conditions sont voisines ou lointaines des standards prescrits par l'institution scolaire. Je n'ai pas versé très longtemps dans l'hésitation pour conférer un

caractère désavantageux au double emploi qui fut mien. Ces demi-tâches décalèrent dans le temps la maîtrise de mon rôle.

Se place sur la ligne de front des conditions préjudiciables à mon geste pédagogique la mixité linguistique, qui particularise le milieu scolaire dans lequel j'ai évolué. Tous nous convenons que bien communiquer n'est pas chose simple, même lorsque nous partageons une même langue. Qu'advient-il de la communication à l'intérieur d'un groupe-classe réunissant des protagonistes n'opérant pas sur le même mode d'expression orale? En référence à certaines heures de mon vécu scolaire dans ce milieu où se confrontent deux cultures, j'ai une petite idée bien personnelle de la biblique Tour de Babel. Il ne faudrait pas croire que c'est par défaut de vocabulaire que je récupère la situation sous le vocable de " conflit linguistique ". Ce conflit est le résultat de la mise en présence, dans ce lieu à vocation spécifique, d'entités linguistiques distinctes. Des entités qui deviennent des barrières qui à leur tour engendrent des oppositions.

Depuis quelques années, se sont implantées au Québec des classes dites d'accueil, que l'on retouve principalement dans la région métropolitaine. La plupart de ces classes regroupent de très jeunes personnes appartenant à diverses ethnies. Si l'on compare ce type de classe à celles qui relèvent de mon expérience, l'on constate des similitudes mais également des différences. C'est sur l'une d'elles que je veux insister. Bien que ces deux regroupements scolaires s'articulent autour d'un objectif central commun, c'est-à-dire

l'apprentissage de la langue française parlée, l'on peut observer une différence notable. Ces regroupements-classes mis en parallèle donnent lieu à des profils de clientèle bien distincts les uns des autres. A la lumière de mon expérience, je suis portée à penser que la langue d'apprentissage en classe d'accueil recèle un pouvoir relationnel plus fort et, par conséquent, permet davantage la concertation entre les protagonistes. Je fonde cette opinion sur le fait que la langue que l'on veut faire acquérir n'appartient à aucun des participants. Elle devient alors la langue de médiation.

La clientèle fréquentant mon milieu scolaire est essentiellement composée d'enfants issus de deux cultures. De la coexistence de ces deux appartenances linguistiques, l'on obtient une configuration de classe très différente de la classe d'accueil. Le plus étrange de ma situation scolaire réside dans le fait que ce genre de classe est appelé à fonctionner dans une seule langue et, par surcroit dans celle de la minorité. Cette appropriation n'est pas sans porter préjudice. L'école est un milieu contraignant de par sa nature. Dans nos classes, la situation qui prévaut est encore plus contraignante pour les enfants, quelle que soit leur appartenance linguistique. L'enseignant écope également de son lot de contraintes. La contrainte de l'enfant anglophone n'est pas la même que celle de l'enfant francophone. L'élève anglophone est inscrit à l'école selon le désir de ses parents. Plus souvent unilingues, ces derniers veulent faire acquérir une deuxième langue à leur enfant. C'est presque admettre que la présence de cet enfant à l'école répond à une motivation extérieure à la sienne, à un besoin artificiel ou carrément absent chez lui.

L'atteinte de l'objectif visant le bilinguisme prive un très jeune enfant d'un bien légitime, soit sa langue maternelle. Cet objectif exige, qu'à l'école, elle soit prohibée. L'injection ou la stimulation de la motivation préalable à l'apprentissage à travers la contrainte, mais également à travers la privation, n'est pas aisée. La privation de l'enfant francophone est différente mais non moindre, j'irais jusqu'à affirmer qu'elle est davantage pernicieuse. Comme tout ce qui est matière à enseignement, une deuxième langue ne se transmet pas, son acquisition est du ressort de l'apprentissage. Avec un très jeune enfant, l'apprentissage d'une deuxième langue se fait en grande partie par le biais de situations qui s'inspirent du jeu. Ces simulations supposent une régression verbale de l'adulte qui doit ajuster sa communication à celle de l'enfant. Cette régression, qui sert magnifiquement l'enfant anglophone, dessert automatiquement l'enfant francophone. Cet enfant est lésé même s'il s'agit de sa langue, puisqu'il l'entend la majeure partie du temps dans une simplicité qui se situe à un niveau en deçà des performances liées à sa maturité. Cette réduction, qui prend un caractère positif à l'endroit de l'enfant anglophone, s'apparente à la médiocrité chez l'enfant francophone. Et il ne s'agit là que d'une facette du problème. Que l'on songe également à toutes les lenteurs et tous les gestes démonstratifs additionnels qu'il doit inévitablement subir. Encore là, ce n'est pas la moins inoffensive des conséquences. A certains moments, l'enfant francophone est tout simplement négligé, l'apprentissage du français oral exerçant une prérogative qui le relègue dans l'ombre. A d'autres moments les services de cet enfant sont retenus pour contribuer à la francisation de ses pairs. Peut-on

parler d'égalité des chances? Même si ce qui vient d'être dit relève d'un sujet pouvant faire matière à une autre analyse, il n'est pas pour autant étranger à la présente préoccupation. En effet, comme personne responsable de tels groupes, je suis non seulement témoin de ces scènes mais une complice de la contrainte et de la privation. Ce double mandat particulier va jusqu'à me faire poser des actions qui sont nettement contraires à mes convictions les plus profondes en ce qui a trait à l'éducation.

CHAPITRE IV

Apparition, montée et résolution d'une crise

4.1 L'évocation de mes premières expériences d'enseignement

Mes deux premières années de pratique scolaire se sont sensiblement déroulées sous les mêmes coordonnées. J'évoluais, ou plutôt j'essayais d'évoluer sur deux programmes distincts, soit l'enseignement de la lecture et de l'écriture au niveau de l'élémentaire et celui du pré-scolaire. A mes débuts ce dernier n'était pas encore circonscrit par les prescriptions d'un programme officiel. Je dois avouer que ma classe maternelle me tenait beaucoup plus à coeur, et cela pour des motifs variés. En remontant la filière jusqu'à la genèse de mon orientation dans le domaine de l'éducation, il appert de ce choix une intention particulière d'oeuvrer auprès de très jeunes enfants. Le milieu pré-scolaire avait toujours exercé chez moi un attrait plus grand en raison de la souplesse de ses structures, ce qui me faisait présager un meilleur fonctionnement. Le poste au pré-scolaire qui m'avait été assigné m'apparaissait comme étant ma tâche prioritaire. L'enseignement du français auprès d'enfants qui relevaient de la tutelle d'une autre enseignante s'avérait par le fait même une tâche complémentaire. Sans discrimination à l'égard de ces deux groupes disparates, j'étais animée dans un cas comme dans l'autre par le désir d'offrir le meilleur de moi-même.

En plus de faire progresser les enfants à l'intérieur de leur

programme respectif, j'avais à faire acquérir à nombre d'entre eux une seconde langue. Ce troisième mandat était implicite aux deux autres, puisqu'il ne figurait dans aucune convention. De plus, il n'avait pas fait l'objet d'une entente préalable avec mon employeur.

J'avais tant à faire. A vrai dire, j'avais tout à faire. En outre, j'avais à " m'apprendre à faire l'école ". J'attribue ma survie dans ce milieu, pour une large part, à la relation soutenante qui prévalait entre ma directrice et moi lors de cet ardu départ.

Mes premiers balbutiements comme praticienne de l'enseignement s'inscrivent au mi-temps des années 70. A cette époque, une nouvelle vague pédagogique commençait à déferler dans les milieux scolaires du Québec, notamment au niveau élémentaire. On le devine, il s'agit de la pédagogie dite "ouverte" centrée sur l'individualisation de l'enseignement. Les principes idéologiques de cette dernière trouvaille ne pouvaient pas faire autrement que de me captiver. Idéalement parlant je rejoignais les promoteurs de ce discours qui replaçait l'enfant au coeur de l'acte pédagogique. Cette façon de faire, bien articulée, supposait une solide organisation.Dans le domaine culinaire, la réalisation d'un bon plat risque de s'arrêter à la lecture de la recette, si l'on ne dispose d'une faible part des ingrédients requis et du minimum des ustensiles nécessaires à sa confection. Cette analogie retrace d'une certaine manière l'impasse à laquelle j'étais confrontée à ce moment-là. Sans l'ombre d'un doute je me ralliais à ce discours mais le contexte était tel, qu'il m'était impossible de songer à implanter ce mode de fonctionnement dans mes

classes. Cette impossibilité était amplifiée par les limites mêmes de ma personnalité, celles liées à ma nature non structurée.

Mon incapacité à fonctionner dans les conditions que je viens de décrire ne devait pas exempter ma conscience qui était accablée sous le poids de bien des sentiments négatifs. Reconsidérant l'exigence de ma tâche, comprenant finalement que ce mode de fonctionnement était peu approprié à la personne enseignante que j'étais, ce n'est que plus tard que je sus prendre un salutaire recul face à ce qui s'avérait être dans mon cas des incantations pédagogiques.

Un mode de fonctionnement opérationnel fut, en ce qui me concerne, très loin de s'avérer l'apanage d'une production spontanée. Ce n'est qu'après une longue série d'essais, d'erreurs et d'ajustements que mes tentatives aboutirent à un résultat satisfaisant. C'est-à-dire à une façon de faire en correspondance avec ma personnalité et, par conséquent, apte à accroître la qualité et la portée de mon geste éducatif.

Je remets à un passage subséquent la présentation de cette manière personnalisée d'opérer, pour revenir à ma préoccupation première. La seule idée d'évoquer un passé, que j'ai tout intérêt à oublier, fait remonter à ma mémoire un flot d'émotions négatives. Mais le devoir obligeant, je poursuis. Cette réaction n'est pas sans dénoter l'inconfort de la situation dans laquelle j'étais plongée, et croyez que le mot inconfort se présente comme un euphémisme probablement attribuable à l'un de ces heureux effets du temps.

Des pages de ma rétrospection, relatant mes premières expériences pédagogiques, j'ai retiré quelques mots d'apparition fréquente qui laissent entendre la presque détresse qui s'était emparée de moi. Débordée, dépassée, déçue, vidée, absorbée, éparpillée sont des vocables qui traduisent une situation où j'étais amputée des légitimes satisfactions du travail dûment accompli.

Le contexte dans lequel se sont insérées mes premières expériences pédagogiques ne me permettait guère de considérer l'enfant à la hauteur du désir que je portais au fond de moi. La persistance dans cette recherche et les résultats parcellaires que je remportais contribuèrent à me rendre la situation scolaire à peine tolérable. Cette contrariété s'est vue alimentée par un phénomène qu'à tort ou à raison je qualifie de surstimulation. En tant que pivot de la classe, l'enseignant voit son attention quasi continuellement sollicitée. Les sollicitations associées au jeu des interactions, normales dans une classe, dans mon cas étaient intensifiées par une absence de discipline. Beaucoup de connaissances sur la psychologie de l'enfant, sur l'apprentissage en tant que tel, mais, en matière d'autorité, j'étais, à peu de choses près, sous-développée. Cette sérieuse absence, épaulée par ma naturelle propension à la dispersion mentale, formaient un outrageux duo qui s'acharnait à dévier la portée de mon geste éducatif. Pour avoir fréquenté l'enfance, tous nous savons que l'enfant a vite fait de flairer la faiblesse de l'adulte pour ensuite, habilement, en tirer profit dans le sens de la manipulation. Et, pour comble, je répondais trop abondamment aux redondantes sollicitations

de mes chers interlocuteurs.

Il me semble que cette sensation incandescente, que j'éprouvais en pareilles situations, n'était pas moins agressante que celle ressentie par un automobiliste qui, circulant dans l'obscurité, se verrait soumis à de successifs et rapprochés appels de phares.

Il m'est arrivé d'éclater émotivement sous la surcharge de ce type de pression. D'une voix forte je proférais des menaces qui s'accompagnaient de gestes unilatéraux. Dans ces phases critiques j'étais étrangère à moi-même. D'assaut, les regrets et les remords s'emparaient de moi et, dans l'immédiat, donnaient lieu à d'intempestives justifications et excuses. Je portais tout le poids de la faute.

La sagesse recommande de la mesure en toute chose. Au cours de mes premières expériences comme enseignante, j'étais également désavantagée par une intention tout à fait admissible, toutes proportions respectées. Je veux parler ici de mon désir de ne proposer à mes élèves que des mises en situation ou des activités susceptibles d'être hautement significatives. La tenue de ce critère, qui avec d'autres présidaient à la préparation de mes classes, devait en outre éveiller leur intérêt, favoriser leur implication et, par conséquent, faciliter l'atteinte des objectifs que je désirais poursuivre. Il va sans dire que l'insistance sur pareille intention suppose un temps de préparation plus long. Or, pour des raisons que l'on peut déjà avoir saisies, j'accumulais en présence des enfants un surplus de fatigue.

Cette fatigue additionnelle avait comme effet, en autres, celui d'hypothéquer mon temps hors leur présence, notamment en ralentissant mon rythme de production et d'efficacité. Concrètement cela signifie que, dans l'atteinte de mes visées, je consacrais un temps fou à mes préparations scolaires. Du temps qui était généreusement prélevé de mes loisirs, de ma vie même, en dehors de l'école. Tout compte fait, ces abus grossissaient la place que normalement un travail doit occuper dans la sphère des activités humaines.

En résumé, le tableau de mes premières expériences pédagogiques m'amène à conclure que la part des insatisfactions était disproportionnée par rapport aux satisfactions que je retirais de mon travail. La réalité scolaire m'apparaissait comme une réalité dramatique qui, au lieu de favoriser mon épanouissement personnel, l'altérait remarquablement.

4.2 La crise en voie d'être résorbée

Après mes deux premières années d'enseignement sous des demi-tâches, j'ai saisi l'occasion qui s'offrait de me voir attribuer une tâche à temps complet. Pour cela, il me fallait cependant renoncer au niveau pré-scolaire dont le nombre toujours limité d'inscriptions ne pouvait assurer l'implantation d'une deuxième classe. Cette mutation à temps complet dans le secteur régulier se fit sans regret, persuadée que j'étais, de retirer de sérieux avantages de cette situation. Avant même d'occuper le poste j'entrevoyais des

perspectives d'avenir dues au fait que les enfants et moi serions rassemblés dans un seul local. De plus j'allais être responsable d'un groupe unique et balisé par un programme. Un programme à plusieurs volets certes, mais dont deux s'avéraient majeurs soit: l'enseignement du français et l'enseignement des mathématiques.

Mon séjour de trois ans au premier cycle de l'élémentaire donna raison à cet essai, et je pus me réconcilier avec le métier d'enseignante en redécouvrant la pédagogie. Par la suite, l'ouverture d'une seconde classe maternelle me rapatria dans ma préférence des débuts.

C'est au cours de mon passage dans le secteur régulier que, progressivement, je mis au point une stratégie pédagogique façonnée à même mes aptitudes personnelles. Cette " façon de faire " rencontrait admirablement les objectifs que je poursuivais à l'endroit de l'enfance. Cela se fit seulement après avoir abandonné un idéal qui s'affirma être une utopie, soit: l'individualisation telle que prônée par les tenants de la pédagogie ouverte.

Le plus étrange réside dans le fait qu'en tronquant une part de rêve, je mis temporairement fin à un quasi-cauchemar. En somme, peu à peu, je suis parvenue à bâtir une intervention en correspondance avec nombre d'éléments de la réalité scolaire. Pour répondre à un besoin d'identification, je désigne cette stratégie le grand "JE" . Cette forme d'intervention me permettait d'individualiser mon approche, et cela paradoxalement, en passant par le biais du groupe.

Le "JE" représentant nulle autre réalité que le rassemblement des enfants sous un motif pédagogique précis. Chaque enfant étant un "je",dont le rassemblement est figuré par le "JE".

La répétition et l'affinement de cette forme d'intervention, me semble en étroite corrélation avec l'aisance que je manifestais dans son application. En effet, j'éprouvais une plus grande facilité à articuler mon geste pédagogique par le contrôle bénéfique que j'arrivais à exercer sur des conditions qui, longtemps, m'avaient été préjudiciables. Ce contrôle avait un effet direct sur la qualité de mon " pouvoir faire ". Etant davantage maîtresse de la situation, ma disponibilité à l'égard de chaque enfant s'en trouvait alors accrue.

Cette forme d'intervention, qui figure comme étant la deuxième étape d'un processus, reprend en quelque sorte le schéma traditionnel de l'enseignement où l'enseignant devient " un maître de cérémonie ". Bien qu'à plus d'un égard ces schémas sont comparables, la différence la plus appréciable apparaît dans le type de relation unissant les protagonistes.

Ce modèle d'intervention, à la fois défini et souple, convenait à nombre d'activités scolaires et, en définitive, à toutes les matières. Par lui, à titre d'exemple, je pouvais faire acquérir une nouvelle notion de français, de mathématiques, ou bien répondre à un objectif de science ou d'art.

Ma difficulté notoire, liée à ma prédisposition à la dispersion quand il s'agissait de composer avec la pluralité, trouvait dans cette

pratique une solution fort intéressante. Comprimés comme nous l'étions dans l'espace, ancrés provisoirement dans le temps, sans pour autant être réduits à l'immobilité, il m'était enfin possible de tenir compte des réactions de chaque enfant dans leur diversité. Par le truchement de ce type d'approche, je me découvris un regard panoramique. Un regard capable de faire la lecture ponctuelle des événements et interactions qui se manifestaient. Je me sentais bien en pareille situation. Redoublant d'assurance, mes énergies décuplées, j'orchestrais harmonieusement mon propos avec ceux des enfants. A ces moments précis, nous entrions, pour ainsi dire en " grande conversation ". Chacune de ces mises en situation faisait l'objet d'une soigneuse préparation. L'étape préparatoire marquait alors la première phase du processus.

Les contenus, traités de la façon décrite précédemment m'apparaissent à l'analyse comme des pré-textes ouverts dont en partie j'étais l'auteure. Puisque dans le déroulement des mises en situation, les enfants, par leur participation, devenaient à leur tour co-auteurs. La principale vertu qui se dégage de ces textes n'est-elle pas ce pouvoir qu'ils recelaient de mettre en marche l'enfant dans la rédaction de son propre texte? Dès lors, les contenus soumis à ce type d'intervention pouvaient être considérés comme des prétextes, dirigés vers l'enfant dans le but de l'inscrire dans sa propre action. C'est-à-dire dans son propre processus d'apprentissage. Somme toute, la traversée de la phase intervention en groupe visait principalement l'implication de l'enfant dans une démarche personnelle, qu'il assurait individuellement ou comme équipier à l'intérieur d'un

sous-groupe. Dans cette troisième phase du processus où le "JE" se trouvait éclaté, ma présence consistait à circuler dans la classe. Par cette présence non moins active, je prodiguais des interventions de soutien pertinentes au besoin. Comme le jardinier qui va au jardin et se réjouit de voir pousser ce qu'il a semé, j'étais heureuse de voir les enfants captivés dans leur action. A l'intérieur de cette formule, j'avais la franche impression de vivre, de vivre dans l'exercice même de mon métier. Ces moments, que je multipliai, me devinrent de bienfaisants répits où je n'étais plus tenaillée par un vague et indescriptible malaise. Bien que difficile à cerner, j'associe ce malaise à l'incohérence qui découlait d'une incapacité à faire incarner dans les faits mes convictions. Ce malaise, lorsqu'il était présent, s'avérait d'autant plus percutant dépendamment de l'écart existant entre mon 'vouloir" et mon "agir".Pour éviter la routine, ou tout simplement la monotonie, je faisais alterner cette stratégie avec d'autres approches, qui s'apparaissent secondaires par rapport à cette dernière.

4.3 La normalienne du petit écran

C'est d'une façon tout à fait fortuite, précisément en assistant à une représentation théâtrale où l'un de mes héros de jadis évoluait sur scène, que je fis un étonnant rapprochement entre ma nouvelle manière de procéder en classe et quelques-unes des séances télévisées de mon enfance. Celles où j'étais particulièrement attentive. Ces deux événements lointains, et de nature très différente, lorsque mis en parallèle laissent voir des points communs. Je constate, entre autres, la même suspension partielle du temps et une même réduction de l'espace, sous une facture toutefois différente. Dans le cas du petit écran, l'espace est réduit aux dimensions physiques de l'appareil, mais dans un cas comme dans l'autre s'agrandissant en entonnoir pour déboucher dans l'univers intérieur de l'être. Enfant, dans le cadre de mes émissions préférées, j'absorbais temporairement, et de façon passive qu'en apparence, mes comprimés de Beau - de Bon - de Bien. Comprimés, au sens où tout était compressé et localisé. J'entrais indéniablement dans le jeu des personnages et, bien qu'indirectement, je participais à ces émissions. Entre eux et moi il s'établissait, dans une certaine mesure, une interaction qui s'apparentait au dialogue. Par le biais de ces talentueux communicateurs, les contenus à caractère récréatif devenaient éducatifs, dans leur application. Tout me paraissait si vraisemblable, qu'une fois le bouton tourné, quelque chose subsistait encore de ces images disparues. Dans un temps immédiat ou différé ces émissions s'inscrivaient dans mon processus personnel d'apprentissage. Je devenais active, de manière tangible ou non. L'écoute de ces émissions pouvait donner lieu à la

fabrication d'un bricolage, à l'exécution de quelques pas de danse ou à la composition d'un petit poème. Bref, ces émissions éveillaient ma curiosité et alimentaient ma pensée. Somme toute, il se produisait des changements. Le changement n'est-il pas l'essence même de tout apprentissage?

Le mode d'intervention sur lequel je me suis exprimée précédemment reproduit ce dernier schéma, avec des nuances et des modifications, et ce, sans déguisements ni projecteurs. Ces considérations m'amènent à penser que j'ai été une normalienne du petit écran.

CHAPITRE V

De la fête à la défaite

5.1 L'année fête

Ce pouvait-il que cela arrive? Une tâche complète au pré-scolaire offrant des conditions au seuil de l'idéal! J'occupai ce poste au retour de mon expérience d'enseignement en France. Une expérience que je soustrais à ce propos, puisqu'elle s'apparaît marginale face à la présente démarche. Les politiques ministérielles de l'époque, concernant l'apprentissage du français langue seconde, octroyèrent à ma commission scolaire une aide financière dite de "mesures spéciales". Ces mesures permirent à mon école d'offrir aux enfants inscrits à la maternelle, le privilège de la journée complète. Le groupe d'enfants qui me fut confié était de petite taille et, de plus, homogène. Je suis en droit de parler d'homogénéité linguistique car il s'agissait de 16 enfants à 99% anglophones, un seul d'entre eux était d'expression française. Cette homogénéité linguistique me mettait à l'abri d'une situation indésirable, celle de léser une catégorie d'enfants au détriment de l'autre, catégorie bien sûr déterminée par la langue usuelle d'expression. Pour comble d'avantages, s'ajouta une aide additionnelle en la personne d'une dame qui venait m'assister à l'heure du midi et de la sieste qui suivait. La journée se déroulait sans interruption, à même l'horaire d'arrivée et de départ du secteur régulier. J'ouvre une parenthèse pour exprimer qu'il s'était tissé

entre la dame et moi une extraordinaire complicité, et ce au profit des enfants. En plus de rompre l'isolement qui est le lot de l'enseignant confiné dans sa classe, et bien qu'ayant des personnalités très différentes, nous étions parvenues à une grande concertation dans nos approches respectives. Nous gardons, elle et moi, un souvenir presque nostalgique de cette expérience. En regard des conditions rattachées à la tâche qui avait été mienne par le passé, j'étais vraisemblablement choyée. Je menai mes actions à l'intérieur d'un groupe unique et linguistiquement homogène. Par rapport à mes expériences antérieures, je n'avais à tenir compte que d'un seul programme, programme, comme mentionné auparavant, à la fois large et souple. En plus d'avoir à répondre de la moitié moins d'enfants, en raison de la journée complète, je disposais de deux fois plus de temps. Ce facteur me fut d'un bien inestimable. La particularité linguistique de ce groupe fit pivoter l'ensemble de mes actions autour d'un axe central, soit l'apprentissage du français parlé. Bien que cette année s'est inscrite dans une période de prospérité et d'abondance, je bénéficiais du minimum au point de vue matériel scolaire. Il ne m'en fallait pas plus cependant, voulant laisser libre cours à mon imagination qui se montra particulièrement fertile.

Le succès de cette année est attribuable à des circonstances qui la favorisèrent, mais aussi de la maîtrise de mon rôle que j'avais acquise, notamment grâce à l'application et au perfectionnement de la formule "JE".

Ce vécu classe avait pour principale référence l'enfance dans sa réalité la plus globale. Mes convictions réhabilitèrent l'ensemble de mon geste éducatif qui devint encore plus significatif parce que davantage intégré. Cette année fut exaltante pour moi, car vivre ces valeurs c'est comme voir l'accomplissement d'une promesse. Comme jamais par le passé, je ressentis de la satisfaction au travail.

A l'appui de ma directrice était venu s'ajouter un autre appui non moins appréciable, celui des parents. Je dois avouer que j'avais toujours bénéficié de leur encouragement mais, cette année-là, la chose me parut encore plus évidente.

La rupture de juin se fit très bien. C'est avec quiétude que je vis les enfants partir en vacances, car j'avais le sentiment d'avoir fait de mon mieux, d'avoir bien fait. J'avais participé à leur croissance et à leur bonheur, et je savais pertinemment qu'ils étaient bien préparés pour entreprendre en septembre suivant la grande aventure scolaire. En comparaison avec mes expériences antécédentes, ces enfants marquèrent des progrès supérieurs dans l'apprentissage du français parlé.

5.2 Son corollaire

Au cours de mes trois dernières années de pratique, un désir de quitter mon milieu scolaire et même tout le monde de l'enseignement

apparut en force. Un désir secret, parfois audible, quand je n'étais plus en mesure de l'endiguer. Je quittai donc, sans vraiment abandonner, car j'entreprenais des études de maîtrise en éducation.

Mon intention de poursuivre des études au niveau de la maîtrise, dont l'un des motifs incontestables était d'améliorer mon sort d'enseignante, remontait à quelques années. Tel qu'exigé, je joignis à ma demande d'admission à ce programme un texte d'avant-projet témoignant d'un intérêt susceptible de faire l'objet de l'éventuel rapport de recherche. Celui que je soumis manifestait le désir d'aller osculter la pensée des auteurs en ce qui concerne les vertus pédagogiques de l'imaginaire. Je passe les détails de cette entreprise pour n'en exprimer que la quintescence. La fin de ma scolarité de maîtrise coïncida avec le congrès mondial de l'éducation qui eut lieu à l'été 80. Ce séjour d'études ainsi que ma participation à cet événement exceptionnel me confirma une prise de conscience qui avait mûri de mes réflexions.

Des doutes, qui par le passé m'avaient rendue hésitante, furent dissipés. Je compris presqu'avec certitude que le domaine de l'éducation en était un où je pouvais m'actualiser et progresser. Il me paraissait même que j'étais une chance pour l'enfance qui m'était confiée, voire une chance pour l'éducation.

5.3 Le retour de la dernière chance

Après cette année d'absence pour fin d'études, je réintégrai mon école. Il ne m'avait fallu qu'une brève interruption d'un an, pour que disparaissent les conditions qui avaient favorisé mon geste pédagogique.Pendant cette courte absence, il se produisit un revirement de situation attribuable en majeure partie à la conjoncture économique. La diminution des sommes d'argent allouées aux " mesures spéciales " d'aide à la francisation, ne permettait plus à ma commission scolaire d'offrir la maternelle sur la journée continue. Parallèlement à ces restrictions budgétaires, et contre toute attente, le nombre d'inscriptions au pré-scolaire monta en flèche. Au total, 27 enfants avaient été inscrits, soit presque le double de ma dernière année de pratique. Plus de la moitié d'entre eux étaient d'expression anglaise. Je perdais de ce fait le précieux avantage de l'homogénéité linguistique. Cela signifiait donc que je disposais de la moitié moins de temps avec chacun des deux groupes dans lesquels ces enfants étaient répartis. La perspective de cette année me parut démesurément exigeante, compte tenu de ces conditions. Ma volonté de faire oeuvre d'éducation alliée à mes ressources personnelles me semblaient bien insuffisantes pour orchestrer tous les éléments de cette réalité. Tant bien que mal je menai ma barque jusqu'au terme de l'année d'où je sortis littéralement vidée. Notamment grâce à ma détermination, les résultats atteints furent plus qu'appréciables et cela en dépit de la situation.

Partagée entre deux écoles qui avaient vu leur population

respective s'accroître, ma directrice vit sa tâche allégée par l'assistance d'une adjointe. De souche québécoise francophone dont le nom d'alliance rappelle la verte Irlande, cette dernière choisit d'établir ses quartiers dans mon école. Une école qui figure comme un lieu de prédilection pour le biculturalisme, étant donné la coexistence sous un même toit de représentants appartenant à deux collectivités.Même si je regrettais le départ d'une directrice que j'estimais beaucoup, j'étais ravie, de l'arrivée de cette autre personne. Dans notre commission scolaire, sa compétence en tant que conseillère pédagogique était notoire. Cette réputation n'était pas sans fondement. L'été qui précéda son arrivée, la commission scolaire nous avait donné comme mandat d'élaborer un programme pédagogique. Des huit membres de l'équipe de travail nous étions, elle et moi, les seules représentantes de la gent féminine. L'entente et la coopération qui furent nôtres au cours de cet exercice, laissait présager une collaboration éventuelle, dans l'enceinte de l'école que nous allions partager.

Nous nous connaissions depuis mon arrivée dans cette commission scolaire. Dans le cadre de ses visites à notre école en tant que conseillère pédagogique, était née une admiration réciproque. J'appréciais chez elle, entre autres, son dynamisme et sa pensée structurée. Pour sa part, je sentais que chez moi elle appréciait mon approche avec les enfants, mes idées et leur matérialisation en classe. Nous fûmes vite désenchantées.

La mise en fonction et l'implication de plus en plus percutante

de cette nouvelle direction me plaça définitivement dans une situation sans issue.

Pour comble des conditions défavorables à la réalisation d'un geste éducatif satisfaisant s'est ajouté un conflit. Un conflit de personnalité, puisqu'il n'existe pas d'autre vocable pour couvrir cette triste réalité. Au plan strictement professionnel, ce conflit, jusqu'à maintenant insoluble, affecte la qualité, déjà difficile à maintenir, de mon geste éducatif. Cette situation qui m'est devenue intolérable nourrit un désir impétueux de quitter ce milieu où je me sens prisonnière.

Je me trouve, par l'actuel exercice d'écriture, dans une position délicate. Pour rétablir les faits le plus honnêtement possible dans leur contexte, j'aimerais préciser que cette personne et moi sommes co-auteures d'un même conflit. Même en cela, j'avance qu'elle est d'aussi bonne foi que je le suis. Nos deux personnalités en inter-relation ont jusqu'à maintenant démontré un haut degré d'incompatibilité. Nos points de vue divergeants sur de mêmes réalités, nos intérêts communs sous des expressions et des moyens peu semblables, sans cesse convergent vers l'infructueux et périlleux dialogue de sourds. Depuis que je relève de sa direction nous n'avons cessé de nous interpeller dans nos différences. Là où sont ses forces sont mes faiblesses, et vice -versa. Entre nous, il s'est établi un regrettable rapport de force. Ma position de subalterne me fait sentir que je ne peux espérer un terme à mes tribulations. Notre principal terrain de litige en est un d'idéologie.

Pour moi l'éducation est un monde où tous les gestes visent, avant tout, la formation de l'être dans son ensemble. Quelles que soient les racines culturelles des enfants, les allégeances ne doivent en aucun cas porter atteinte au geste éducatif. Il me semble que pour ma directrice les buts de l'école sont axés sur la formation du citoyen, et du citoyen dans le contexte nord américain, c'est à dire anglophone. Je ne reconnais pas l'opportunité de ce projet, implicite certes, mais non moins réel. Un projet que je suis incapable de partager.Je vis cette aspiration comme une insistance à vouloir faire les preuves d'un mariage possible entre deux cultures, dont l'une exerce un ascendant sur l'autre. Un mariage où nous assistons à plus grande échelle, à l'irréalisable accord.

Une telle intention ne peut se concrétiser sans porter préjudice aux finalités que poursuit l'école. Selon moi l'école élémentaire ne doit pas être une tribune politique.

CONCLUSION

Une histoire qui s'accroche à mon actualité et trouve dans les lignes qui vont suivre un cran d'arrêt provisoire et stratégique. Une pause qui, en me faisant récupérer les réponses qui se dégagent de cette analyse, me redonne le pouvoir de dépasser une situation qui m'a trop longtemps dominée. Un pouvoir confisqué par la confusion dans laquelle le feu de l'action était arrivé à me plonger. Une domination qui à plus ou moins brève échéance m'aurait conduite au naufrage.

La question qui devait cerner ma grande insatisfaction au travail,dans le but de la désamorcer et d'éventuellement, l'enrayer, était:"Est-il normale que le milieu où s'inscrit la pratique d'enseignement (qui devrait être éducatif) pose des limites sérieuses à l'atteinte d'une bonne qualité professionnelle? Autrement formulé, est-ce que ma présence et mes interventions en classe sont d'une quelconque manière influencées par une ou plusieurs composantes du contexte particulier où en principe je dois fonctionner? Des réponses s'imposent, car je veux dans l'avenir réussir à bien vivre tous les jours à l'école. En classe, je veux faire ce que j'aime, ce que je préfère et privilégie. Sinon, je ne vois pas comment je pourrais vivre de cette activité et contribuer au bien-être et au développement des enfants qui relèvent de ma responsabilité. C'est-à-dire que j'ai besoin de beaucoup de liberté.

L'activité éducative, comme ensemble d'actes coordonnés, exige de

ceux qui l'exercent d'être entiers et le plus possible unifiés. Je suis portée à croire que ceci est d'autant plus souhaitable, compte tenu de l'âge des enfants en cause et de l'idéal d'enseignement qui anime la personne enseignante. Pour ma part, j'ai reçu ma responsabilité les plus jeunes bénéficiaires de notre système scolaire. Ce tout premier engagement dans le processus de scolarisation doit avoir le moins de râtés possible. Il me semble qu'une bonne part de la motivation de l'enfant à l'endroit de la fréquentation scolaire est déterminée par la qualité du premier séjour qu'il y effectue. Le passage au pré-scolaire est loin de se réduire à un vestibule de l'école et de se limiter à ne lui en faire saisir qu'un vague aperçu. Mon "agir" éducatif se situant à ce niveau, suppose qu'il s'enregistre dans une atmosphère empreinte d'affectivité et exempte de tension. Dans ce secteur de l'enseignement, la notion d'efficacité en est une d'ordre mineur. Pour moi un acte d'éducation se fonde sur la réussite d'une relation entre l'adulte et l'enfant. Celle-ci s'avère non seulement préalable mais indispensable à la réalisation des visées poursuivies par l'école, soit: le développement de la personne et l'apprentissage, l'un n'allant pas sans l'autre.

Ce qui précède met en relief tout l'intérêt, pour l'enfant, d'être en présence d'un adulte jouissant d'une bonne stabilité. Or voilà qu'un facteur du contexte scolaire où se situe mon action m'affecte considérablement et dans tout ce que je suis. Une réalité qui m'entraîne dans une sorte de déséquilibre émotionnel. Les résultats de cette analyse convergent dans la direction d'un échec. Mon lecteur comprendra qu'il s'agit de l'échec de ma relation avec la

personne qui a charge d'autorité sur moi. A mes yeux, cet échec a transformé en moins de deux ans l'hospitalité du milieu en hostilité. Une hostilité qui en me contrariant me contredit et appauvrit par conséquent la portée de mon geste éducatif. En effet, ce problème relationnel non encore résolu compromet mon autonomie, sans laquelle il s'est très difficile de libérer l'originalité et la créativité dont je sais faire preuve quand j'ai l'appui du milieu.

Cette situation me fait monter à un haut degré de frustration et de la même manière en insécurité. A un point tel que j'arrive à ne plus croire en mes capacités. Le danger de ce conflit réside dans le fait qu'en monopolisant passablement mes énergies, il provoque chez moi le développement de sentiments négatifs. On comprendra qu'étant subjuguée par ce problème ma disponibilité à l'égard de mes élèves ait diminué. Je me fais penser à un peintre devant sa dernière toile, et qu'il trouve médiocre. Il oublie les autres qui l'ont précédée. Parce que dans ce présent où le temps s'est arrêté, il n'est pas parvenu à fixer sur la toile tout ce qu'il porte en lui de beauté et de talents.

Finalement, je réalise que parmi les facteurs ayant une influence sur mon action en classe, le plus important serait pour moi une autorité qui partage ou, à la limite, accepte mes convictions pédagogiques.

A la fin de cette analyse, il appert que l'enseignement est un domaine pour lequel j'ai des aptitudes et qu'il peut s'avérer, pour la personne enseignante que je suis, un lieu de satisfaction et d'accomplissement.

Au terme de ce périple, il convient d'en résumer les étapes significatives. La vie étant dans une large part circonstancielle, les orientations d'une personnalité et de sa destinée résultent souvent d'un enchaînement d'événements plus ou moins parents entre eux. Nous sommes des êtres historiques, des passants. Avec un passé, un présent et l'espoir que le meilleur est: à venir.

Pendant près d'une année scolaire j'ai tenu un journal de classe, animée par l'intention de circonscrire ma percutante insatisfaction ressentie au travail. Une insatisfaction qui grossissait en moi de façon alarmante. A vrai dire, je n'arrivais plus à ressentir l'indispensable enthousiasme qui dynamise et fertilise l'activité quotidienne. J'étais rendue aux antipodes d'une réalité résumée dans le dicton: "Quand le coeur y est la besogne se fait". Comme les données recueillies dans mon journal de classe me laissaient avec des zones d'ombre inquiétantes, nécessité obligeant, je pris la décision de retracer les événements qui m'avaient conduite à l'exercice de l'enseignement. Cette direction m'était notamment indiquée par la récurrence d'un doute qui devenait de plus en plus obsédant : " Est-ce que je n'avais pas commis une erreur monumentale en choisissant l'enseignement comme carrière ? ". Le drame était bien l'idée d'être la victime d'un de mes propres choix et non le plus négligeable.

C'est avec quelques craintes que je repris par rétrospection le chemin de l'écolière (Sur la trajectoire scolaire).Quel fut mon

soulagement de constater que, tout compte fait, je ne m'étais pas à tout hasard parachutée dans l'enseignement. Par constatation, l'avenir m'était en partie redonné . L'enseignement figurait bien comme une activité éminemment humanitaire, où, en me réalisant, je pouvais contribuer à la réalisation d'autres êtres. Tel le désir profond que je portais en moi.

Bien engagée dans ma petite histoire, je poursuivis résolument ma recherche en remontant le temps. A la manière de l'explorateur qui en remontant la rivière jusqu'au fleuve, voulant redécouvrir la navigation, redécouvre l'échange rompu. Après cette consolante incursion dans ce qui fut le préambule à l'exercice de l'enseignement, j'ai continué ma démarche. C'est dans le chapitre "De la formation des maîtres à la formation des êtres" que je relate les dispositions qui présidèrent à mon entrée officielle dans le monde de l'éducation. A cette croisée des chemins, j'exprime quelle était ma compréhension du rôle de l'enseignante et les particularités du milieu scolaire où j'allais effectivement jouer ce rôle. La présentation dans ce chapitre des aspects personnels ayant joué , quant à la portée de mon geste éducatif, met le focus sur l'importance que j'attribue à la personne qui exerce l'activité éducative. Pour moi, l'enseignant est un animateur, un metteur en scène qui guide le jeu des acteurs: ses élèves. Son principal instrument de travail est la richesse même de sa personnalité.

La poursuite d'un tel itinéraire m'a amenée à l'évocation de mes premières expériences d'enseignement. Je me suis rappelé les écueils

sur lesquels je s'étais heurtée et, finalement, la façon avec laquelle j'en suis venue à s'adapter au rôle et à la tâche. Je compris également qu'il s'était impossible de respecter les enfants dans leur cheminement si je ne me respectais pas dans mes talents et mes façons personnelles de faire. Ce texte me réconcilia aussi avec le fait que, ne fonctionnant pas d'une façon formelle, mon "agir" pédagogique n'en était pas moins organisé.

Et le temps continue sa marche. Comme un été où toutes les conditions s'épousent pour produire une exceptionnelle moisson, j'ai connu une année scolaire hors de l'ordinaire. Tout au moins en comparaison avec celles qui avaient précédé et celles qui ont suivi (L'année fête). Cette année-là, ma classe fut un haut lieu de créativité. J'étais en effet libérée de contraintes qui, jusqu'alors, s'avaient maintenue dans une sorte d'assujettissement: il s'agissait de la mixité linguistique et de la double tâche. Je bénéficiais d'une grande marge de manoeuvre, ma directrice s'ayant laissé les coudées franches. Je me souviens comme d'un bien précieux du climat de confiance qui régnait alors dans cette école. C'est donc avec une certaine fierté et beaucoup d'optimisme que je me suis mise en route pour entreprendre la scolarité de maîtrise. Somme toute, je me sentais la détentrice d'une riche expérience d'enseignement. J'attribue au succès de ma dernière année scolaire (L'année fête) la récupération et l'appréciation de mon expérience, et cela dans sa totalité. Mon vécu pédagogique s'apparaissait alors comme ayant une valeur unique et non négociable.

Il me restait à rédiger le rapport de recherche afin de satisfaire aux exigences de l'entreprise, lorsqu'en septembre suivant je réintégrai mon école. Ce recyclage ne devait cependant pas me prémunir contre les aléas d'un revirement de situation (De la fête à la défaite). Le contexte dans lequel j'étais appelée à évoluer avait été passablement modifié et particulièrement à mon désavantage. Pour l'enseignant cela fait partie de l'aventure scolaire de se voir confronté à chacune des rentrées à des éléments porteurs d'inconnu. Ne serait-ce que le défi que représente pour lui le fait de se voir confier, pour plusieurs mois d'affilée, tous ces jeunes qui lui sont encore des étrangers. Des étrangers qu'il doit adopter sans exception. La tâche qui me fut assignée, sans consultation préalable, faisait réapparaître des conditions manifestement susceptibles d'entraver la portée de mon geste pédagogique. l'une d'elles: le retour de la fameuse mixité linguistique. J'aurais pu, très probablement, m'accommoder de la situation et en tirer le meilleur parti grâce à l'expérience que j'avais à mon actif. Une expérience que mon adhésion au monde de l'enseignement (par ma scolarité à la maîtrise) venait enrichir. N'eut été de l'évolution d'un conflit qui prit naissance avec l'instauration dans mon école d'un nouveau type d'autorité. Cette combinaison perdante qu'une nouvelle directrice et moi formions a fait resurgir de vieilles difficultés qui avaient été colmatées par le passé, notamment par l'implantation et le développement de mon mode personnel d'action pédagogique .

Pour moi, subir le super contrôle d'une autorité en contradiction avec mes convictions les plus chères constitue une

épreuve de force que je ne saurais décrire.

Sans cette analyse j'aurais très probablement abandonné le monde de l'enseignement. Je reviens au travail avec un nouvel enthousiasme et une conviction accrue de l'importance de l'éducation.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CRAIG, P.E.
1979 The Heart of the Teacher: A Heuristic study of the Inner World of Teaching, Thèse de doctorat. Boston University,Ann Arbor: University Micro-films.

HILLWAY, T.
1956 Introduction to Research. Boston: The Riverside Press Cambridge.

MOUSTAKAS, C.
1973 "La pensée heuristique", dans F.T. James,Bugental et al., Psychologie et libération de l'homme. (p. 131-141). Verviers: Marabout.

MUCCHIELLI, R.
1968 La Méthode des Cas. Paris: Les Editions sociales françaises.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM, A.
1972 Le monde intérieur des enseignants, Paris: Editions de l'Epi.

ADAN, A. et L. MORIN
1981 "L'école et les valeurs", Rapport présenté au Congrès mondial des sciences de l'éducation. U.Q.T.R. ,Trois-Rivières.

BEAUDOT, A.
1973 Vers une pédagogie de la créativité, Paris: Editions sociales françaises.

CLAPAREDE, E.
1953 L'école sur mesure, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1975 L'activité éducative, Québec: L'Editeur officiel du Québec.

DEWEY, J.
1962 L'école et l'enfant, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

GENDLIN, E.T.
1975 Une théorie du changement de la personnalité, Montréal: Centre interdisciplinaire de Montréal.

GLOTON, R. et C. CLERO
1971 L'activité créatrice chez l'enfant, Tournai: Casterman.

GRAND'MAISON, J.
1978 L'école enfirouapée, Montréal: Stanké.

1976 Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Montréal: Stanké.

HETU, J.L.
1980 Croissance humaine et instinct spirituel, Montréal: Lemeac.

HILL, J.
1974 Profil d'apprentissage et enseignement personalisé, Québec: L'Editeur Officiel du Québec.

HORNEY, K.
1978 L'auto-analyse, Paris: Stock+Plus.

MENDEL, G.
1979 Quand plus rien ne va de soi, Paris: Laffont.

NAUD, A. et L. MORIN
1978 L'esquive, Québec: Ministère de l'Education.

NIN, A.
1977 Etre une femme, Paris: Stock.

———
1977 Journal 1955-1966, tome 6, Paris: Stock.

PAQUETTE, C.
1976 Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Laval: Les Editions NHP.

PARE, A.
1972 "Pour un pédagogie de croissance personnelle", L'école coopéraive, No 19.

———
1970 "Un école élémentaire nouvelle pour une société nouvelle", L'école coopérative, No12.

PERETTI, A. de
1981 Du changement à l'inertie, Paris: Dunod.

PINEAU, G.
1977 Education ou aliénation permanente, Paris: Dunod ; Montréal: Editions Science et Culture.

PELLETIER, D.
1981 L'arc-en-soi, Paris: Laffont; Montréal: Stanké.

RAPAILLE, G.
1973 La relation créatrice, Paris: Editions universitaires.

ROGERS, C.R.
1976 Liberté pour apprendre, Paris: Dunod.

SAINT-ARNAUD, Y.
1974 La personne humaine, Montréal: Les Editions de l'Homme.

TART, C.T.
1975 Transpersonal Psychologies, New-York: Editions Tart.

TEILHARD de CHARDIN, P.
1956 La place de l'homme dans la nature, Paris: Union générale d'Editions.

1955 Le phénomène humain, Paris: Editions du Seuil.